

SUPERVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E COLEGIALIDADE DOCENTE. A PERSPETIVA DOS CANDIDATOS A PROFESSORES

*Elza Mesquita**

*João Formosinho***

*Joaquim Machado****

RESUMO: Neste artigo pretende-se dar conta de uma investigação que levamos a cabo junto de formandos de uma instituição de formação inicial. Teve-se como objetivo conhecer as representações de alguns «futuros professores» sobre os contributos que a prática pedagógica teve para a construção identitária da docência, em momentos determinados pelo trabalho docente, pela colegialidade e, obviamente, pelo trabalho que nos é inerente: a supervisão. Assim, partimos da seguinte questão: *Qual é a visão que os formandos/futuros professores têm relativamente às práticas de supervisão desenvolvidas numa instituição de formação inicial de professores?* Este trabalho pretende dar conta das inegáveis vantagens da supervisão pedagógica, mas também dos seus problemas para melhor compreender o conceito de “supervisão” e de outros com ele relacionados, como os de trabalho docente e colegialidade. Percebemos pelos discursos dos sujeitos entrevistados que a formação inicial é um momento crucial e transformador da vida de um aluno/futuro professor, configurando-se esta como um conjunto de relações dialéticas e de interações que se estabelecem entre os vários intervenientes do processo formativo, sobretudo, em momentos supervisivos.

PALAVRAS-CHAVE: formação inicial, trabalho docente, colegialidade, supervisão.

* Autor de correspondência. Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, Departamento de Supervisão da Prática Pedagógica, Educação de Infância e Professores do Ensino Básico, Bragança. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (elza@ipb.pt).

** CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (formosinho@ie.uminho.pt).

*** CEDH – Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano, Faculdade de Educação e Psicologia, Centro Regional do Porto da Universidade Católica Portuguesa. CIEC, Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga (jomachado@porto.ucp.pt).

1. INTRODUÇÃO

Na escrita deste artigo, situamo-nos na formação inicial de professores e nos seus atores: formandos e supervisores institucionais e de contexto prático. Desenvolvemos os conceitos de *trabalho docente*, *colegialidade* e *supervisão* para, posteriormente, problematizarmos o trabalho superviso no âmbito da formação inicial de professores, assinalando as “vozes” dos candidatos a professores sustentadas nos resultados obtidos através de entrevistas semiestruturadas e submetidos a análise de conteúdo. A análise de dados apresentada na parte final do texto sustenta-se nas representações de cinco formandos em situação de formação inicial para o exercício profissional de professores. No plano da orientação para a ação, pretende-se que o trabalho de orientação supervisiva, realizado aquando dos estágios pedagógicos em contexto, se situe numa pedagogia democrática, colegial e transformadora da ação educativa, favorecendo um comprometimento mútuo entre o *eu* que forma e o *outro* que se forma. Abordamos ainda as diferenças sobre o trabalho de orientação do supervisor no que respeita ao “sentir” do supervisionado e damos voz aos formandos que, situando-se na sua experiência prática de orientandos, relatam as suas expectativas relativamente ao trabalho de orientação realizado no estágio pedagógico, anotando muitos aspetos positivos.

2. DESENVOLVIMENTO

Em Portugal o primeiro contacto com a realidade educativa do professor em formação direciona-se para a observação de profissionais experientes com a finalidade de aprender a arte de ensinar e para o ingresso direto numa atividade prática de ensino. Contudo, esta não deve ser uma prática qualquer, mas sim “uma prática que possa ser distanciadamente observada, analisada, inquirida, apreciada e aceite como ponto de partida para novas práticas” (Rodrigues, 2001: 13).

A formação profissional (inicial) e depois os contextos de trabalho são alguns dos sistemas de ação que transportam propostas de identidades que entram em contacto com as trajetórias dos indivíduos portadores de identidades reais (Mesquita, 2011a). A passagem do jovem adulto a profissional implica um processo de socialização secundária, ou seja, a “aquisição” de “saberes” relativos a um campo especializado de atividade, os “saberes profissionais” (Dubar, 1997). A eficácia da socialização secundária depende da relação que se estabelece entre esta (os saberes profissionais propostos) e a socialização primária (os saberes de base). A relação pode ser de tipo reprodutor ou de tipo transformador.

No caso da profissão docente, porque se trata de uma profissão sobre a qual todos pretendem possuir saberes de base ou representações e se insere no conceito de *profissão de desenvolvimento humano* (Formosinho, 2009), é importante que a formação profissional, pelo menos, interogue a socialização primária. Isto, porque “a formação profissional inicial visa proporcionar aos candidatos à docência uma formação pessoal e social integradora da informação dos métodos, das técnicas e das atitudes e valores científicos, pedagógicos e sociais adequados ao exercício da função de professor” (Formosinho e Niza, 2009: 125). O conceito de *profissionais de desenvolvimento humano* abrange “as profissões que trabalham com pessoas em contacto interpessoal directo, sendo essa interacção o próprio processo e parte significativa do conteúdo da intervenção profissional”, sendo que os seus efeitos “assumem a forma de aprendizagem e desenvolvimento, modificação de comportamento, atitudes ou hábitos, adesão a normas ou modos de vida, conforme as áreas de intervenção” (Formosinho, 2009: 7).

Relativamente ao momento de socialização do futuro professor, o estudo de Lacey (1988) assinala diferentes formas de adaptação dos alunos estagiários às situações: uma *submissão estratégica* (desenvolvimento de atitudes que vão ao encontro das expectativas de quem tem o poder avaliativo; reprodução do modelo que agrada); uma *adaptação interiorizada* (seleção de estratégias de ação que o formando considera mais importantes para o seu futuro como profissional; desenvolvimento de práticas mais utilitaristas; acontece quando existe uma efetiva mudança ao nível da subcultura profissional); e uma *redefinição estratégica* (resistência ativa; adoção de comportamentos visíveis que não se enquadram dentro da ordem estabelecida hierarquicamente; não aceitação de ordens impostas por outrem).

O autor destaca ainda quatro momentos de socialização, especificamente no período referente ao estágio: *lua de mel* (o formando sente que tudo se encaminha no bom sentido); *realismo* (o formando dá-se conta das competências de que necessita para concretizar o ato educativo e consciencializa-se de que tem de procurar os métodos adequados às intervenções); *fase de crise* (quando o formando começa a ter contacto com experiências frustrantes e se sente incapaz de lidar com a complexidade do ato educativo); *fase de maior maturidade* (o formando aprende a encarar a complexidade e aceita melhor os insucessos).

Enquanto componente da formação inicial, a prática pedagógica funciona como uma iniciação “nas tradições de uma comunidade de profes-

sores” e no “mundo prático que eles habitam” (Shön, 2000: 39). Esta iniciação permite, entre muitas aprendizagens possíveis, uma aprendizagem de “convenções”, “limites”, “linguagens”, “sistemas apreciativos”, “modelos”, “conhecimento sistémico” e “padrões” necessários para o “conhecer-na-ação” (Shön, 2000: 39). Neste sentido, a componente prática da formação inicial é uma oportunidade única e “insubstituível para a construção da identidade profissional” (Tardif, cit. por Paquay e Wagner, 2001, 142). A prática de ensino, mais comumente designada na formação inicial por estágio pedagógico, constitui-se como o primeiro momento da “socialização na profissão docente pelas expectativas, entusiasmo e receios que os estagiários vivenciam, mas também pelos ‘ritos de passagem’ de um currículo academizante da instituição de formação” para a sua implicação como pessoas no contexto educativo (Jacinto e Sanches, 2002: 79). Por isso, o trabalho do supervisor deve assumir a forma de prática reflexiva de orientação colegial, indagatória e transformadora, não só numa perspetiva pessoal mas também social (Vieira, 2006).

Pretende-se que a formação (seja ela inicial ou continuada) produza efeitos nas conceções que os professores têm relativamente às suas práticas, enquanto pessoas e profissionais, e permita superar o isolamento profissional que caracteriza os professores, pelo vivenciar de “situações de envolvimento e de aprendizagem da colegialidade, de encontro e partilha de preocupações e experiências” (Ferreira, 2009: 342). Neste sentido, defende-se que os processos de formação envolvem “possibilidades de participação, de negociação e de deliberação, de concepção e desenvolvimento de projectos socioeducativos com incidência na escola e no meio local” que, por sua vez, produzem “efeitos na organização-escola e nos contextos locais e comunitários onde tem lugar a actividade educativa” (Ferreira, 2009: 343). Considera-se, então, como importante a formação em contexto, uma vez que as práticas de formação se articulam com os diferentes contextos onde os atores se movimentam, e o sujeito em formação é perspetivado como um ser participante e não como objeto da sua própria formação.

A docência bem sucedida está em diálogo com a formação, pensada e concebida em diferentes momentos na vida de um professor (Mesquita, 2011a), na qual as vertentes formais e informais se articulem de tal forma que se possam configurar em práticas “mais diversificadas decorrentes do modo sempre específico como os actores interpretam e operacionalizam as regras formais e como produzem inovações num quadro tendencialmente uniformizante” (Ferreira, 2009: 340). É, ainda, neste sentido que se revela a importância da formação e se estimula a articulação entre esta e

a investigação, isto é, entre investigadores, formadores e professores, para que se encarem como “práticos capazes de reflectirem, investigarem e produzirem saberes referenciados à sua acção educativa” (Formosinho e Niza, 2009: 122). Também se salienta que esta se deve desligar do modelo escolar e assentar numa relação entre formadores e formandos diferente da que existe entre professor e aluno, que se baseie num programa que tenha em conta “os projectos e as situações de trabalho dos professores e das escolas” (Ferreira, 2009: 329). Neste sentido, serve também de orientação a perspectiva freiriana sobre o processo de formação dos docentes, uma vez que reforça a reflexão crítica sobre a prática pedagógica, implicando o diálogo, a escuta, o respeito pela criança e o reconhecimento pela cultura do outro (Freire, 2009a).

É indiscutível, para Paulo Freire, o valor de uma educação problematizadora, conseguida por processos de reflexão contínuos, porque responde “à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*” (2009a: 77). A educação problematizadora parte sempre da análise do contexto de educação como um processo de humanização e de libertação, porque considera que a educação “não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos” e, também, porque “não pode basear-se numa consciência espacializada mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’” (Freire, 2009a: 77). O seu pensamento pedagógico, baseado na questão da formação docente a par da reflexão sobre a prática educativa-progressiva e em prol da autonomia das crianças, torna claro que “não há docência sem discência” (Freire, 2009b: 21).

Relativamente aos padrões de trabalho docente, Brunsson (2006) apresenta a atividade dos professores como sendo privada, porque é realizada por professores individuais e quase nunca é uma ação coordenada. Existe e persiste o culto do individualismo, e os professores, fechados de alguma maneira nas suas turmas, não têm a noção ou o controlo sobre o que se passa fora delas.

A superação da ausência de colegialidade não depende única e exclusivamente dos professores, uma vez que depende também, entre outros fatores, da formação encontrada e das comunidades de práticas estabelecidas: quando se centram nos saberes a transmitir e na tradição individualista do trabalho docente, a formação e as comunidades de práticas não favorecem a aprendizagem coletiva nem tampouco promovem soluções cooperativas consideradas a *chave* para o trabalho em equipa. Neste sentido, salientam-se as necessárias (trans)formações em democracia e em comunidades de

aprendizagem e o trabalho em *parceria* como elemento transformador da acção educativa (Mesquita, 2011b).

Por outro lado, a redefinição da formação de professores deve emergir do “*ethos crítico* das instituições de ensino superior que profissionalizam os professores no sentido de uma nova cultura organizacional da formação” (Formosinho e Niza, 2009: 121). A especificidade da formação, seja ela inicial ou contínua, não está em refletir “sobre o que se vai fazer, tampouco sobre o que se deve fazer, mas antes (...) sobre o que se fez” (Houssaye, 2004: 32). Também se sabe que há “largas áreas do saber-fazer omissas nos programas de formação, e mesmo quando há coincidências, o conhecimento comum a ambos os cenários – o da formação e o da acção profissional – é estruturado, nomeado e percebido de formas diferentes” (Esteves, 2009: 43). Na verdade, os conhecimentos que os currículos de formação proporcionam “não valem por si mesmos, mas pela possibilidade de ajudarem a desenvolver as competências de cada sujeito e de serem, por este, investidos na acção” (Esteves, 2009: 42).

Pretende-se que a cultura organizacional e os processos de reflexão façam sobressair uma nova mentalidade social relativamente à formação de professores. Relativamente ao carácter inicial da formação, é necessário termos presente que os “aprendizes só podem crer no que lhes é dito e aproveitar o que lhes é mostrado se isso for directamente ao encontro do que fazem” ou se isso os inscrever no que fazem (Houssaye, 2004: 32).

Preconiza-se uma mudança educativa, onde a cultura do individualismo seja substituída pela colaboração e pela colegialidade. A passagem da cultura do individualismo ao reforço da colegialidade e do trabalho colaborativo implica um certo grau de incerteza relativamente aos padrões de trabalho dos profissionais da educação, isto porque é difícil a sua definição num quadro de cultura profissional (ou subculturas profissionais).

Se olharmos para os padrões do trabalho docente numa perspectiva organizacional, percebemos que o “acto de ensinar é normalmente uma actividade privada realizada por professores individuais e raramente, ou nunca, é uma acção coordenada” (Brunsson, 2006: 26). Como referem Fullan e Hargreaves (2001), a cultura do individualismo situa-se em expectativas excessivamente elevadas que cada professor tem relativamente à sua pessoa, perante uma actividade profissional que se caracteriza por uma indefinição de limites.

Com efeito, se se pretenderem “mudanças bem sucedidas e duradouras precisamos de ‘derrubar os muros do privatismo’ nas escolas”, o que significa deixar de utilizar a mesma abordagem, ano após ano, mesmo que se

perceção a inadequação das práticas e dos modos de fazer pedagógicos perante o progresso social (Fullan e Hargreaves, 2001: 75). Segundo estes autores, “começam a surgir pequenas fendas nas paredes do privatismo”, nomeadamente o “treino pelos pares (*peer coaching*), a mentoria, a gestão autónoma da escola e outros esquemas” que começam a tecer um novo padrão de trabalho docente (Fullan e Hargreaves, 2001: 76).

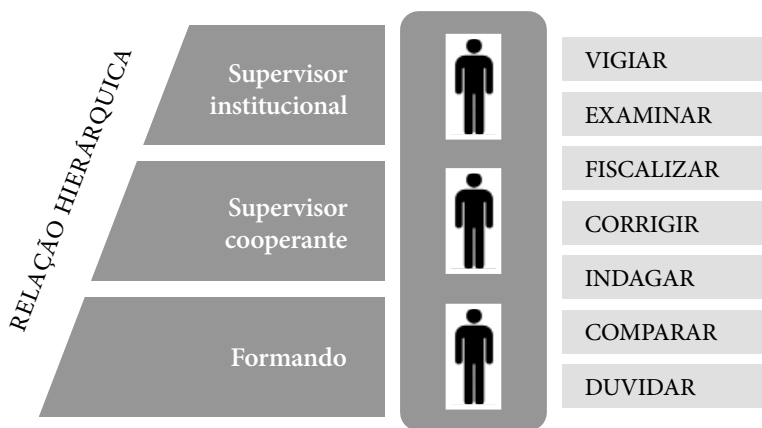
Contudo, ainda há um longo percurso a fazer para se atingir uma “colaboração aberta”, uma “observação mútua” e um “profissionalismo interativo” que quebre o individualismo e o isolamento. Sabe-se que, no campo da educação, “a mudança é fácil de propor, difícil de implementar e extraordinariamente difícil de sustentar” (Hargreaves e Fink, 2007: 11).

Situemo-nos agora no conceito de *supervisão*. Até aos anos 90 este conceito era utilizado apenas em contexto de formação inicial de professores, função atribuída ao orientador de estágio e apenas também nas escolas que desenvolviam as práticas de orientação de estágio. Sempre conotada como inspeção e controlo, a partir dos anos 90, passou a designar a atividade que tinha por objetivo concretizar a aprendizagem dos professores que supervisionavam e geriam o desenvolvimento daquele que se formava. A primeira designação pretendia uma relação de poder contrária aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades autoformativas. A designação atual pretende ajudar a desenvolver capacidades de auto supervisão.

Sob o ponto de vista da formação inicial, o supervisor é, então, o orientador pedagógico, o educador a quem compete ajudar o futuro professor a desenvolver-se e a aprender como adulto e profissional que é. A sua ação perspetiva-se em dois níveis distintos, embora relacionados entre si: exerce sobre o desenvolvimento e a aprendizagem do futuro professor uma influência direta e uma influência indireta sobre o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos que ele ensina (Alarcão e Tavares, 2003).

Numa perspetiva organizacional, quando falamos em supervisão, a tendência é pensá-la como uma ligação imediata entre o supervisor institucional, o formando e o supervisor cooperante e, numa análise ligeira, uma relação hierárquica entre o supervisor e o supervisionado, tal como se sistematiza na Figura 1.

Figura 1. Supervisão enquanto relação hierárquica



Percebemos pela figura que, numa relação hierárquica, à supervisão pedagógica (ou escolar) se associavam termos como vigiar, examinar, fiscalizar, corrigir, indagar, comparar e duvidar. Contrariando esta asserção, em termos pessoais e profissionais não é, de todo, esta a função que lhe imprimimos, uma vez que a consideramos como uma orientação partilhada, sustentada numa relação de colegialidade, no sentido de ajudar o futuro professor supervisionado a desenvolver a sua profissionalidade, estimulando o seu desempenho também através de uma forma reflexiva e exercendo, deste modo, uma influência indireta na aprendizagem das crianças e melhoria dos contextos e, conseqüentemente, na qualidade da educação. Neste sentido, o trabalho docente dos formandos, no futuro, depende muito da forma como é conduzido o processo de supervisão ao longo da formação inicial.

Na verdade, a atividade de iniciação deve “proporcionar ao formando ocasião para testar a sua orientação vocacional, elaborar progressivamente a sua identidade profissional”, perceber o seu desempenho e construir competências profissionais “através da mobilização de conhecimentos, atitudes e capacidades” (Campos, 2003: 60). Sobre a componente prática da formação inicial, também Formosinho se refere à *Prática Pedagógica* como uma intencionalidade da formação de professores “cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente” (2001: 53).

Sendo a *Prática Pedagógica* uma componente do currículo da formação inicial, cabe-lhe:

uma boa parte da tarefa de promover a formação do profissional qualificado, com elevado grau de autonomia, que saiba, numa perspectiva constante de actualização, implicar-se na mobilização e procura de conhecimentos e competências que lhe permitam fazer face às múltiplas situações educativas e contextos em que se integra ou poderá integrar-se.
(Baptista, 2003: 83-84)

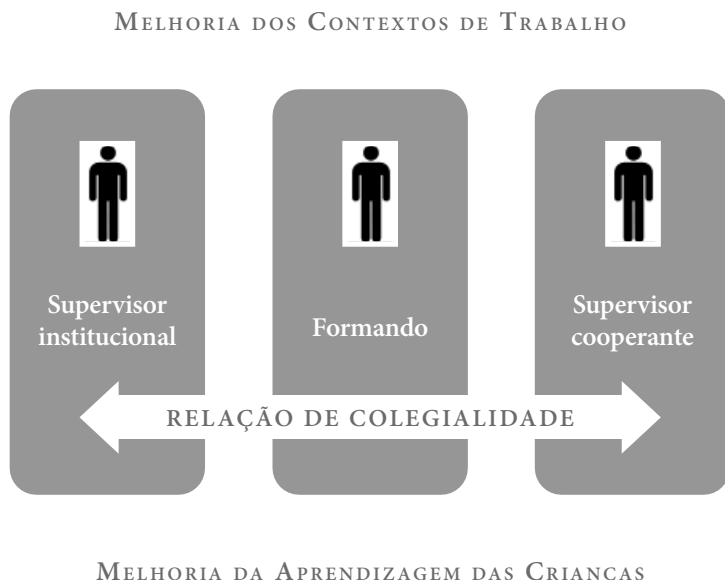
Nesta perspectiva, a integração nos contextos de ensino é “acompanhada, orientada e reflectida” por um adulto que desempenhe o papel de supervisor e que possibilite ao futuro professor um desempenho “global em contexto real”, permitindo que este adquira e desenvolva competências para o exercício “consciente, responsável e eficaz” da sua futura profissão (Formosinho, 2001: 54).

A prática e todo o trabalho de supervisão a ela associada funcionam como um treino no terreno, onde o futuro professor, perante as situações reais com que se defronta no seu dia a dia, tem de responder “às exigências sociais e educativas do exercício da profissão”, desenvolvendo competências que lhe permitam fazer face “à complexidade e singularidade do acto educativo” (Baptista, 2003: 84), aprendendo numa “perspetiva compreensiva e não meramente aplicativa” (Mesquita, 2011a: 66). Esta construção passa pela estimulação de atitudes (interventivas, criativas, inovadoras, reflexivas e investigativas) que deve ser feita ao longo do curso de formação, mas consistente com o exercício da atividade profissional, para a qual se está a preparar o professor (Mesquita, 2011a).

Ainda nesta perspectiva, o professor, para além de desempenhar o(s) seu(s) papel(éis) na sociedade atual, deve ser capaz de renovar o seu conhecimento, ou seja, ser “um professor com uma consciência profissional inacabada, capaz de imaginar algo mais para além do óbvio, do conseguido até então”, “pedagogicamente inquieto” e em “aprendizagem constante” (Fernández Pérez, 1988: 205). Neste sentido, a componente prática e a supervisão, na formação inicial de professores, visam “*formar* mas não *acabar*” (Mesquita, 2011a: 66).

A Figura 2 sistematiza esta conceção de supervisão na prática pedagógica.

Figura 2. Supervisão enquanto relação de colegialidade



Estimular a melhoria do desempenho profissional no futuro impõe que na formação inicial se incentive uma atitude de responsabilização partilhada com os pares, com as instituições que estes integram e com quem interagem no quotidiano escolar. Aprender a prática significa iniciar-se nas tradições da comunidade de práticos e do mundo da prática que estes habitam, aprender as suas convicções, limitações, linguagens e sistemas de valoração, seus reportórios de exemplos, seu conhecimento sistemático e seus padrões de conhecimento na ação. Deste modo, a “formação de professores [será] consistente [porque] interliga a teoria e a prática, encara a teoria como conceptualização da prática e desenvolve nos formandos, atuais ou futuros professores, o saber praticar, sabendo que só é capaz de praticar quem sabe a teoria do que pratica” (Machado, 2011: 10).

Por outro lado, “entrando na profissão, o neófito apercebe-se da pertinência da sua formação, mas também do seu grau de capacitação para, face a situações complexas, colocar recursos em ação, mobilizar capacidades e ativar habilidades desenvolvidas na formação inicial” (Machado, 2011: 11). E, neste sentido, assume particular importância “a comunidade de práticos que ele encontra na(s) escola(s), o clima de trabalho e o nível de cooperação docente, o apoio dos pares e a disponibilização de materiais, o trabalho

individual e o trabalho em equipa” (Machado, 2011: 11). Por isso, se afirma a necessidade de valorização da aprendizagem com a experiência na formação de professores. Referimo-nos à reflexão do próprio professor sobre a sua experiência e à valorização do processo de aprender como elemento essencial do seu percurso profissional (Mesquita, 2011a). Neste sentido, a supervisão do trabalho docente na formação inicial deve acentuar os papéis de “apoio e não de inspeção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração ativa em metas acordadas, de envolvimento na ação quotidiana, de experimentação refletida através da ação despoletada pela situação complexa” (Machado, 2011: 11). Assume ainda relevância significativa a “multidimensionalidade do saber profissional dos professores, considerando que para a sua construção é necessário que se estabeleça o diálogo entre a dimensão científica, a dimensão experiencial, e uma dimensão investigativa e reflexiva” indispensáveis à tomada de decisões e à ação em situação, de uma forma fundamentada (Mesquita, 2011a: 43-44). Nesta lógica de ideias, a formação inicial ou a especialização para a profissão docente não deve, nem pode, ser simplificada ou simplificadora do processo de decisão em ação, antes deve ser complexa e complexificadora desse mesmo processo, não deixando, obviamente, de se sustentar num “trabalho em grupo assente numa cultura colaborativa” (Formosinho e Machado, 2010: 85).

A formação inicial determina grande parte das aquisições de competências profissionais, constituindo-se como uma passagem, onde os formandos sentem os primeiros contactos com o ensino já como professores (na prática pedagógica – «estágio») e onde se requer que reforcem a vertente profissional para o necessário exercício profissional (Mesquita, 2011a). Contudo também se evidencia a “falta de conexão existente entre a ideia de conhecimento profissional que prevalece nas escolas de formação inicial e aquelas competências que são exigidas aos profissionais no terreno da realidade, onde emerge a complexidade, a instabilidade, a incerteza e o dilema ético” (Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado, 2010: 19). Neste sentido, durante a formação inicial, o futuro professor deve procurar estabelecer um elo de ligação entre *o que foi*, *o que procura ser* e *o que poderá ser* no futuro como pessoa/profissional, tendo em conta as competências construídas durante o seu percurso formativo, permitindo-lhe a apropriação daquelas que lhes parecem ser mais significativas, para se tornar num profissional competente. Isto porque a autoperceção que cada indivíduo tem de competência influi na sua prática, valorizando-a ou desvalorizando-a consoante o seu empreendimento pessoal na resolução de problemas em situação (Mesquita, 2011a).

3. ANÁLISE DE DADOS

Antes de darmos início à análise do discurso dos sujeitos em estágio, convém salientar que os dados que apresentamos não podem ser generalizados, dada a sua natureza única e irrepetível, mas talvez seja representativa de um fenómeno mais coletivo, e haja um ou *outro* [formando ou formador] que se reveja neste processo. As falas dos formandos contextualizam e revelam, em parte, a forma como pensamos a supervisão e, sobretudo, como a conduzimos. A análise do processo de supervisão permite conhecer as representações que os formandos têm sobre o processo formativo e ajuda a perceber os contributos da formação inicial na sua construção pessoal, profissional, social e ética. Salientamos o discurso de uma formanda, quando complementa a ética individual com a ética coletiva, num trabalho de supervisão que deve ser partilhado:

A nossa ética individual deve complementar-se pela ética social, já que não somos um rebanho de indivíduos, mas uma sociedade que exige, à sua boa convivência, normas e leis e, sobretudo, a cooperação de uns com os outros. E foi esta situação de cooperação que se revelou enriquecedora ao longo do meu estágio, em supervisão, no âmbito da disciplina de Prática Pedagógica. (AF1)

Ainda relativamente à cooperação, reconhece-se que a formação inicial proporcionou aos sujeitos situações de reconhecimento e valorização de um trabalho colegial entre pares, legitimando e acentuando a sua função reguladora e autorreguladora:

Houve, pelo que me foi dado observar, no âmbito desta disciplina, uma dimensão de trabalho em equipa muito valiosa das formadoras que a lecionaram e que ocupa um lugar de destaque, no que concerne a metodologias, estratégias e reflexões cooperadas como instrumento privilegiado de regulação do processo de formação. (AF1)

Estes testemunhos permitem inferir que os supervisores (institucionais e do contexto prático) participam diretamente na orientação dos formandos em contexto e estes, por sua vez, reconhecem-lhes competências científicas, técnicas e profissionais.

Falar de supervisão pedagógica num contexto de formação inicial (e mais tarde ao longo da vida) implica repensar práticas pedagógicas e atitudes transformadoras que estimulem e ampliem atitudes autónomas,

participativas e colaborativas, com base em conceitos como reflexividade, autonomia e aprendizagem:

Os conteúdos da disciplina enquadraram-se nas futuras necessidades profissionais e, por tal, agradou-me a possibilidade de me valorizar intelectualmente, ajudando-me a pensar, partilhar, escutar, interagir, aprender a aprender e aprender a ensinar. (AF3)

Foi-nos proporcionada a troca de experiências e de informação, mas também nos obrigou a realizar trabalhos de pesquisa, para uma melhor reflexão da prática. (AF5)

A supervisão implica igualmente repensar o conceito de desempenho adequado a contextos educativos específicos. Estimular a melhoria do desempenho profissional impõe também uma atitude de corresponsabilização para a aprendizagem e a promoção da investigação:

O trabalho (de todo o ano letivo) desenvolvido pela formadora [X] foi com o intuito de criar em nós uma predisposição para a aprendizagem, estimulando as nossas capacidades criativas e de autoestima, promovendo a investigação, a observação e a descoberta e consequente aquisição de saberes, o que permitiu uma aquisição de conhecimentos para a nossa formação e ação. (AF4)

De facto, se se pretende que o processo de supervisão decorra numa perspetiva de resolução de problemas, a relação de trabalho entre formando e supervisor ganha em ser isenta de tensões e sustentada numa confiança consistente e verdadeira. Deste modo o processo de socialização entre ambos é mais facilitado, uma vez que possibilita àquele que se forma partilhar com o supervisor as suas inquietações e dificuldades. Contudo, a supervisão, entendida aqui como uma relação comedida de colegialidade, que se estabelece entre os atores do processo formativo, não deve descurar a visão do processo como preparação técnica, de forma a permitir compreender o funcionamento das normas apenas ao mundo real e alargar as competências profissionais exigidas na formação prática.

Os formandos/futuros professores têm noção da importância da articulação que deve ser feita entre teoria e prática, bem como da autoformação, desenvolvida através da investigação individual e coletiva:

Os conteúdos desta disciplina tiveram, na minha ótica, uma dupla função: a articulação formativa entre as suas componentes, teórica e prática, e a função de acompanhamento dos estágios da prática pedagógica. (AF1)

Os trabalhos de pesquisa individuais e em grupo que realizei foram valiosos, muito interessantes e contribuíram para uma constante auto-formação, marcando de forma positiva a expectativa previamente criada. (AF5)

Foi uma disciplina que nos permitiu envolver ativamente em investigações, pesquisas e ações que, de outra forma, muito provavelmente, não teríamos oportunidade de viabilizar. (AF2)

A dimensão da cooperação realizada em contexto, enquanto princípio ou condição essencial no processo de supervisão, é assumida pelos formandos/futuros professores como uma condição de qualidade, uma vez que facilita e instiga a boas práticas, sobretudo nas relações interpessoais que se promovem:

Houve uma efetivação das relações interpessoais e contextuais entre todos os intervenientes no processo e na comunidade didática. Tal facto é compensatório de todo o trabalho, empenhamento e dedicação que eu construí nesta matéria, de uma forma cooperada. (AF4)

Como podemos constatar, as relações interpessoais estabelecidas entre as diferentes partes [formando/supervisor institucional/supervisor cooperante] permitem criar as condições necessárias para a satisfação e o sucesso de todos. Conseguiremos mais facilmente promover um espírito de profissionalidade crítica, colaborativa e partilhada quando o processo de supervisão é efetivamente bem conduzido e bem aceite por todos, importando, por tal, valorizar ações conjuntas, projetos coletivos, capazes de produzir mudanças nos contextos escolares (Instituição de Formação e Escolas Cooperantes).

A conceção da supervisão como orientação da prática pedagógica leva-nos a inferir que esta deva incidir sobre o processo de ensino e aprendizagem, devendo ser facilitadora do desenvolvimento do formando (professor em formação), implicando um envolvimento do supervisor dessa prática, uma vez que se encontra também num processo de desenvolvimento e aprendizagem, numa dinâmica recíproca entre pares. A supervisão deve

pautar-se por uma visão da qualidade, um olhar ponderado, uma atitude sensata, consciente, experiencial, acolhedora, empática, aquietante e envolvente de quem tem o papel de avaliar o que ocorreu antes, durante e depois, ou seja, daquele que entra no processo para compreender o *outro* por fora e por dentro:

A formadora ensinou-me a viver numa perspetiva de ajudar a compreender os outros, estar em empatia, analisando e avaliando antes de decidir ou desaprovar. Criou e promoveu incentivos de progressiva envolvimento numa vertente de ação formativa e ampliou os meus conhecimentos científicos. (AF1)

O ensinamento que me apraz referir foi a constante disponibilidade da formadora que abdicou, muitas vezes, dos seus afazeres pessoais e do seu espaço temporal para partilhar tanto do seu saber e, sempre com grande empenho, ajudou a ultrapassar as dificuldades sentidas por nós, alunos. (AF2)

Revelam ainda os formandos que se aprende fazendo e refletindo *na* e *sobre* a ação num diálogo conjunto com os diferentes interlocutores e que a formação inicial teórica deu os seus contributos ao longo do processo de supervisão:

Os seminários desenvolvidos, em diferentes áreas temáticas e disciplinares, proporcionaram momentos de diálogo com diferentes interlocutores numa perspetiva de reflexão e sensibilização, bem como para um investigar autónomo das temáticas debatidas e de reflexão individual. Os conteúdos de cada um dos seminários dinamizados estavam relacionados com as temáticas do plano de formação. (AF3)

No entanto, a reflexão é consciente e consistente, não apenas quando contribui para o entendimento dos fenómenos educativos, mas quando garante também a qualidade das aprendizagens dos seus atores, o que só é possível com adequadas condições de trabalho docente e um clima de supervisão pedagógica que promova uma reflexão séria e contextualizada. Quando assim é, a ação educativa repercute-se nas relações e interações que se estabelecem entre os diferentes agentes e contribui sobremaneira para a aprendizagem das crianças. Assim sendo, o supervisor tem como principal objetivo a produção de *sentidos* com *sentido* e, por isso, o dever

de fomentar a autorreflexão e a autoavaliação como forma de legitimar todo o processo de formação prática, numa perspetiva transformadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No processo de supervisão existem muitas vozes que falam diferentes linguagens. Neste artigo apresenta-se a visão dos formandos sobre a sua experiência de vida enquanto estagiários e a relevância que eles atribuem a esta fase da formação profissional. Evidenciam expectativas elevadas relativamente à prática pedagógica, enquanto estagiários, e valorizam, na relação com o supervisor, a reflexão, a investigação e a colaboração. De uma forma geral, percebem que os laços colegiais estabelecidos entre os diferentes atores do processo foram diversos e estabeleceram-se de uma forma sustentada, sustentadora da ação em contexto e capaz de dar resposta(s) às dúvidas e incertezas surgidas no desenvolvimento do trabalho docente (enquanto sujeitos em formação). Os formandos perspetivam ainda a formação inicial como uma preparação que os ajudará, no futuro, a suprir as necessidades que poderão vir a sentir e veem-na como um desafio. Acrescentam ainda a autonomização e a consequente responsabilização, assim como valorizam o autoquestionamento, a reflexão, a investigação, o trabalho individual e o trabalho em equipa como instrumentos privilegiados no processo de formação. Neste sentido, salientam que a supervisão pedagógica lhes proporcionou uma aprendizagem sustentada porque os ensinou a ensinar, a partilhar, a escutar, a interagir e a aprender a aprender. Entendem a reflexão como momentos onde lhes é dada a possibilidade de se poderem desenvolver pessoal e profissionalmente. Surge nas suas “vozes” como um momento crucial para o desenvolvimento da autonomia. Isto implica um conhecimento deles próprios, ajudando-os a construir valores e a introduzir nas suas conceções a capacidade de agir e de descobrir nos outros as suas formas de estar e ser.

Na perspetiva institucional, os formandos são formados para a colegialidade e não para um trabalho de isolamento profissional. Constatamos, assim, que, se pretendermos que exista uma cultura colaborativa nas escolas, é necessário dar importância ao processo de socialização organizacional dos estagiários nos contextos reais de trabalho onde se iniciam na docência, uma vez que esta primeira experiência será, provavelmente, um dos momentos mais decisivos para o seu futuro profissional.

Referências bibliográficas

- Alarcão, I.; Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Baptista, I. (2003). A prática pedagógica dos educadores e professores do 1.º Ciclo. Uma aposta na formação do profissional, *Revista Eduser*, n.º 1. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Educação, 83-109.
- Brunsson, N. (2006). *A Organização da Hipocrisia. Os grupos em acção: dialogar, decidir e agir*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. (2003). *Quem Pode Ensinar. Garantia da qualidade das habilitações para a docência*. Porto: Porto Editora.
- Dubar, C. (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Coleção Ciências da Educação 24. Porto: Porto Editora.
- Esteves, M. (2009). Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. In *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n.º 8, janeiro/abril. Lisboa: Unidade de I&D de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, da Universidade de Lisboa, 37-48 (ISSN: 1646-4990). Consultado em [maio, 2011] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.
- Fernández Pérez, M. (1988). *La profesionalización del docente. Perfeccionamiento. Investigación en la aula. Análisis de la práctica*. Madrid: Editorial Escuela Española, S. A.
- Ferreira, F. I. (2009). A formação e os seus efeitos. Do modelo escolar à formação em contexto. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 329-344.
- Formosinho, J. (2009). Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano. In *Cadernos Pedagogia Universitária*, abril, 8. São Paulo: Universidade de São Paulo (USP), Pró-Reitoria de Graduação.
- Formosinho, J. (2001). A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In B. Campos (org.), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 46-64.
- Formosinho, J.; Machado, J. (2010). Os professores e a diferenciação docente – da especialização de funções à avaliação de desempenho. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, 77-95.
- Formosinho, J.; Niza, S. (2009). Iniciação à prática profissional nos cursos de formação inicial de professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores. Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto: Porto Editora, 119-139.
- Formosinho, J.; Oliveira-Formosinho, J.; Machado, J. (2010). Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In J. Formosinho, J. Machado, J. Oliveira-Formosinho (coords.), *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores*. Mangualde: Edições Pedago, 11-24.

- Freire, P. (2009a). *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, P. (2009b). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Fullan, M.; Hargreaves, A. (2001). *Por que é que Vale a Pena Lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- Hargreaves, A.; Fink, D. (2007). *Liderança Sustentável*. Coleção Currículo, Políticas e Práticas 29. Porto: Porto Editora.
- Houssaye, J. (2004). Pedagogia: justiça para uma causa perdida?. In J. Houssaye, M. Soëtard, D. Hameline, M. Fabre, *Manifesto a favor dos pedagogos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 9-45.
- Jacinto, M.; Sanches, M. (2002). Aprender a ensinar: práticas de supervisão no estágio pedagógico. In *Revista de Educação*, Vol. XI, n.º 1. Lisboa: Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 79-102.
- Lacey, C. (1988). Professional socialization of teachers. In M. J. Dunkin (ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press, 634-645.
- Machado, J. (2011). Prefácio. In E. Mesquita, *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo, 9-12.
- Mesquita, E. (2011a). *Competências do professor. Representações sobre a formação e a profissão*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Mesquita, E. (2011b). *Formação de Professores e Docência Integrada: Um estudo de caso no âmbito dos programas nacionais de formação contínua*. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho [Dissertação de doutoramento não publicada].
- Paquay, L.; Wagner, M. (2001). Competências profissionais privilegiadas nos estágios e na videoformação. In P. Perrenoud, L. Paquay, M. Altet, E. Charlier (orgs.), *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?*. Porto Alegre: Artmed Editora, 37-54.
- Rodrigues, A. (2001). *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores*. [em linha]. FPCE da UL. [consult. 01 fev. 2012]. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf>.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo. Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Armed Editora.
- Vieira, F. (2006). Prefácio. No caleidoscópio da supervisão. In F. Vieira, M. A. Moreira, I. Barbosa, M. Paiva, I. S. Fernandes, *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da formação e da pedagogia*. Mangualde: Edições Pedagogo, 7-14.

ABSTRACT: This paper reports on the research carried out with trainees of an initial training institution. Its main objective was to understand the representations some future teachers have about the contribution of teacher training for the construction of an identity of the profession. This identity can be determined by the teacher's work, by it peers and also by the work which is inherent to the profession: supervision. As such we have started from the question: *What is the vision trainees/future teachers have regarding the teaching practices developed in an intitial teacher training institution?* This paper will try to show the innumerable advantages of supervision, besides its problems to better understand the concept of supervision and others related, as those of teaching and collegiality. From the interviews of the subjects we perceive that initial training is a crucial moment, which changes the life of a future teacher. As such it is viewed as a set of dialectical relations and interactions that take place among the several interveners of the training process, mainly in moments of supervision.

KEYWORDS: initial training, teaching, collegiality, supervision.